



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,**

**EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB**

**PRÁXIS DOCENTE:**

**NOVOS OLHARES PARA OS PROCESSOS INCLUSIVOS DO ALUNO**

**COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**FRANCISCA GADELHA ARAÚJO**

**ORIENTADORA: PROFA. Me. FRANCIENE SOARES BARBOSA DE ANDRADE**

Brasília/2015



Universidade de Brasília  
Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

FRANCISCA GADELHA ARAÚJO

## **PRÁXIS DOCENTE:**

# **NOVOS OLHARES PARA OS PROCESSOS INCLUSIVOS DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização  
em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão,  
do Departamento de Psicologia Escolar e do  
Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Me. Franciene S. B. de Andrade

Brasília/2015

**TERMO DE APROVAÇÃO**

FRANCISCA GADELHA ARAÚJO

**PRÁXIS DOCENTE:**

**NOVOS OLHARES PARA OS PROCESSOS INCLUSIVOS DO ALUNO  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 28/11/2015

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

Professora Me. Franciene Soares Barbosa de Andrade (Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Esp. Úrsula Maria Nogueira Silva (Examinador)

---

Francisca Gadelha Araújo (Cursista)

Brasília/2015

## DEDICATÓRIA

*A meu esposo, minha  
filha e amigas que não  
me deixaram desistir.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida, desafios, encontros e desencontros que com certeza não foram por acaso.

Ao meu esposo pelo companheirismo e dedicação que tem tido durante o nosso casamento.

A minha filha que tem entendido minha ausência nos momentos de estudo.

Aos meus colegas de turma Rio Brancos que mesmo sem saber foram muito importantes nessa caminhada.

A tutora online e orientadora Franciene e ao tutor presencial José Ferreira que se dedicaram inteiramente para nos ajudar.

A coordenação do polo Rio Branco e toda equipe de organização da Universidade de Brasília - Universidade Aberta no Brasil.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para que o curso tornasse realidade em nossas vidas.

Obrigada a todos! Com certeza vocês me ajudaram muito.

A caminhada e os desafios estão apenas começando.

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria. E só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão.

Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam da sua ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce com o próximo.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer. E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois “miseráveis” são todos aqueles que não conseguem falar com Deus.

A amizade é um amor que nunca morre.

(MÁRIO QUINTANA)

## RESUMO

O estudo buscou compreender como a práxis pedagógica dos professores poderá contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em salas inclusivas. Os procedimentos metodológicos utilizados foram de natureza qualitativa, teve como instrumentos de coleta de informações a entrevista semiestruturada e observação não estruturada, tendo como participantes o corpo docente e uma coordenadora pedagógica de uma Escola em um bairro periférico de Rio Branco-AC. Os dados coletados foram agrupados em quatro categorias de análises: concepções sobre inclusão escolar; reflexões sobre práxis pedagógica, recursos didáticos e metodologias importantes para o processo de inclusão; definições de deficiência intelectual e experiências escolares com alunos com deficiência intelectual; Práxis e mediações pedagógicas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Como pressuposto teórico baseou-se na abordagem Histórico-cultural de Vigotski e autores, como Sassaki, Mittler, Konder, Cirilo, Coelho, Padilha, Sacristán, Vasconcellos entre outros que contribuem com estudos sobre inclusão escolar, principalmente, deficiência intelectual. Nos resultados da pesquisa observou-se que os professores reconhecem a importância da inclusão escolar, sabem das suas responsabilidades enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem e apresentaram-se dispostos a atender as necessidades educacionais especiais, garantindo assim o direito a educação. Alguns desafios foram apontados na realização da práxis pedagógica, no entanto, eles procuram vencê-los aperfeiçoando suas práticas de ensino, utilizando metodologias e recursos didáticos que possibilitem a aquisição do conhecimento por todos os seus alunos. No que concerne a inclusão de alunos com deficiência intelectual, a maioria dos entrevistados afirmam que procuram estratégias de ensino, como materiais concretos e formas coletivas e lúdicas para despertar o interesse desses alunos pela aprendizagem. Identificou-se ainda que muitos docentes estão no caminho certo da inclusão, mas ainda precisam avançar muito para que todos os alunos sejam de fato incluídos no contexto da sala de aula. Assim a realização da pesquisa possibilitou compreender a práxis pedagógica dos professores e como os mesmos contribuem com processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar; práxis pedagógica, deficiência intelectual

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| RESUMO .....  | vi |
| 1 – APRESENTAÇÃO.....   | 9  |
| 2- Práxis docente, deficiência intelectual, aprendizagem e desenvolvimento.....   | 11 |
| 2.1 Aspectos relevantes sobre a inclusão escolar brasileira: práxis pedagógica.....   | 11 |
| 2.2 Processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais: perspectivas histórico cultural..... | 15 |
| 2.3 Deficiência intelectual: terminologias e conceitos .....  | 17 |
| 2.4 Um novo olhar para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual.....                              | 19 |
| 3 – OBJETIVOS.....  | 24 |
| 3.1 Objetivo Geral .....  | 27 |
| 3.2 Objetivos Específicos .....   | 27 |
| 4 - METODOLOGIA .....   | 28 |
| 4.1 Pressupostos Metodológicos .....  | 28 |
| 4.2 Contexto da pesquisa .....  | 28 |
| 4.3 Participantes .....   | 27 |
| 4.4 Materiais .....   | 28 |
| 4.5 Instrumentos .....  | 28 |
| 4. 6 - Procedimentos de construção de ados.....   | 28 |
| 4. 6.1 Entrevista semi-estruturada .....  | 28 |
| 4.6.2 Observação não-estruturada .....  | 29 |
| 4. 7 - Procedimentos de análise: .....  | 32 |
| 5- RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS.....   | 31 |
| 5.1 Observações.....  | 32 |
| 5.2 Entrevistas.....  | 35 |
| 5.2.1 Concepções sobre inclusão escolar.....  | 36 |
| 5.2.2 Reflexões sobre práxis pedagógica, recursos didáticos e metodologias importantes para o processo de inclusão escolar.....               | 38 |
| 5.2.3 Recursos didáticos e metodologias importantes para o processo de inclusão.....  | 40 |
| 5.2.4 Definições de deficiência intelectual e experiências escolares com alunos com deficiência intelectual.....                              | 42 |
| 5.2.5 Práxis e mediações pedagógicas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.....      | 44 |
| 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 47 |
| REFERÊNCIAS.....  | 50 |
| ANEXOS.....   | 56 |
| ANEXO A - Carta de Apresentação.....  | 57 |
| ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professores .....  | 58 |
| <b>Indicador não definido.</b>  |    |
| APÊNDICES .....   | 63 |
| APÊNDICE – A - Roteiro de entrevista semi-estruturada .....   | 64 |



## 1- APRESENTAÇÃO

Este estudo aborda sobre assuntos relacionados às especificidades da aprendizagem da criança com deficiência intelectual inseridas na rede pública de ensino, assim como as respectivas mediações do professor, ou seja, sua práxis frente à educação inclusiva. Pois é o professor que, na maioria das vezes, levanta os questionamentos, as dificuldades e até mesmo soluções, já que é um ator muito importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

O interesse pelo tema pesquisado se deu a partir da minha experiência profissional com alunos com deficiência intelectual. Para mim foi um desafio encontrar metodologias e recursos pedagógicos para utilizar com esses alunos em sala de aula que visassem o respeito às especificidades e contribuíssem com a aprendizagem e desenvolvimento.

Além da minha experiência profissional, algumas vivências pessoais também me fizeram voltar para o tema em questão. Sendo assim, acredito que todo o contexto histórico-cultural ao qual participo me fez trilhar por este caminho de aquisição e construção de conhecimentos.

Investigar sobre esse tema me oportuniza relacionar a prática da sala de aula com as teorias e refletir sobre a busca de um novo olhar para a inclusão escolar.

Partindo desta perspectiva, esse trabalho se baseia na seguinte problemática: *Como os professores do Ensino Fundamental podem ressignificar a sua práxis docente visando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em salas inclusivas?*

Cujo, o objetivo geral, visa compreender como práxis pedagógica dos professores poderá contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em salas inclusivas. Tem-se como objetivo específico:

- a) Verificar possíveis resistências ao processo de inclusão por parte dos educadores.
- b) Observar os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.
- c) Identificar práxis pedagógicas que contribuem para o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental.

Assim, a pesquisa foi realizada com três docentes e uma coordenadora pedagógica de uma escola pública situada em um bairro periférico de Rio Branco-AC.

A pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa e teve como instrumentos de coleta de informações da observação não estruturada e a entrevista semiestruturada. Como pressuposto teórico baseou-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, e, dentre outros, como Sassaki, Mittler, Konder, Cirilo, Coelho, Padilha, Sacristán, Vasconcellos que contribuem com os estudos sobre a temática abordada neste trabalho.

O trabalho está organizado em seis capítulos, dispostos da seguinte forma:

2 – **Fundamentação Teórica:** Trata da Práxis docente, deficiência intelectual, aprendizagem e desenvolvimento, aborda primeiramente aspectos relevantes sobre a inclusão escolar brasileira com ênfase na práxis pedagógica. Em seguida destaca processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais a partir da perspectiva Histórico-cultural e nos subtítulos posteriores direciona mais para o tema em questão. Faz uma explanação acerca da Deficiência Intelectual: terminologias e conceitos. Por fim, destaca sobre a grande relevância para a pesquisa que são os novos olhares para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. 3 – **Objetivos:** mostra um detalhamento maior dos objetivos apontados na apresentação, visando uma reflexão sobre as questões que desejam responder para se chegar aos resultados. 4 – **Metodologia:** apresenta o foco principal da pesquisa e discorre sobre os pressupostos metodológicos qualitativos, reafirmando a metodologia adotada. Em seguida descreve sobre o contexto da pesquisa, sobre os participantes, materiais e instrumentos utilizados, como entrevista semiestruturada e observação não estruturada. Os procedimentos de construção de dados apresenta a escolha do contexto e dos entrevistados e como ocorreu essa abordagem. Nos procedimentos de análise os resultados serão analisados concomitantemente com a discussão teórica e organizados a partir da análise da entrevista e da observação. 5 – **Resultados e Discussão dos Resultados:** apresenta a descrição dos resultados a partir dos instrumentos utilizados conforme foram aplicados e mencionados acima e descreve os resultados à luz do aporte teórico. Esta pesquisa consistiu de dois momentos empíricos: Primeiro momento destaca-se algumas informações relevantes que foram surgindo no decorrer das observações realizadas em sala de aula. O segundo momento aborda as categorias geradas a partir da análise das entrevistas. São elas: Concepções sobre inclusão escolar; Reflexões sobre a práxis pedagógica, recursos didáticos e metodologias importantes para o processo de inclusão; Definições de deficiência intelectual e experiências escolares com alunos com deficiência intelectual; Práxis e mediações pedagógicas que contribuem para o processo de ensino

aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. 6 – **Considerações Finais:** Retoma as questões e os objetivos da pesquisa e detalha os resultados alcançados, visando elucidar as principais contribuições do estudo para o contexto educativo inclusivo. Ademais, aponta recomendações e sugestões para novas investigações.

Nesse sentido, pretende-se refletir sobre a prática pedagógica dos professores frente aos educandos com deficiência intelectual de modo a apontar novas e cabíveis propostas significativas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

## **2 - PRÁXIS DOCENTE, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.**

Este capítulo aborda, inicialmente, os aspectos relevantes sobre a inclusão escolar no Brasil com ênfase na práxis pedagógica. Faz um apanhado geral sobre processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais a partir da perspectiva Histórico-cultural. Enfatiza sobre a Deficiência Intelectual apontando suas terminologias e conceitos. Por fim, apresenta uma discussão acerca de novos olhares para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual.

### **2.1 Aspectos relevantes sobre a inclusão escolar brasileira: práxis pedagógica**

Nos estudos de Gallo (2008) a história da educação passou ao longo do tempo por transformações sociais. Tais mudanças acontecem diante das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade, ou seja, “O homem que vive no Brasil, hoje, nem sempre viveu desse modo. As conjunções políticas e históricas marcam diferentes relações humanas em diferentes épocas.” (Kelman, 2010, p. 11).

Neste contexto histórico de transformações e diferentes relações humanas é que entra em cena o discurso da inclusão.

Coelho (1995, p. 57), nos traz o conceito de inclusão a partir do que está instituído no Relatório do Parecer CNE/CEB n. 17 de agosto de 2001, que se baseia na Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2001:

a garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de receptividade à diversidade humana e às diferenças individuais, em um esforço de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões de vida (MEC/SEESP, 2001, p. 20)

A autora destaca ainda que surgiram leis para nortear essas mudanças sociais, especificamente no aspecto da inclusão, devido à organização da sociedade que por muito tempo selecionou, estigmatizou e homogeneizou os indivíduos. No entanto, elas por si só não garantem a efetivação, pois esta inclusão deveria ser dialógica e não apenas pela imposição de leis.

Partindo para a perspectiva de educação inclusiva, sendo a escola uma instituição social, fica evidente os desafios que as instituições de ensino têm diante da tarefa de oferecer um ensino de qualidade a todos os seus alunos, respeitando as diferenças.

Sassaki, (1998, p. 8) define a educação inclusiva como:

o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade.

Dessa forma, acredita-se que a educação tem tido seus avanços. Pois não podemos deixar de citar que muitas crianças já estão incluídas, professores têm recebido formações para receber essas crianças e também muitas escolas já receberam apoio financeiro para adequar seus espaços escolares. Atualmente, também temos algumas escolas que dispõem de salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE e outros recursos. No entanto não podemos negar que as escolas encontram-se em processos de inclusão, pois ainda não estão preparadas para acolher e lidar com o respeito à diversidade.

Mesmos com todos esses avanços, vimos que ainda estamos longe de alcançar as metas para realmente termos uma educação acessível a todos. A proposta do Ministério de Educação e Cultura (2001) é bem claro quando diz que:

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Contudo, essa questão deve ir além de mudanças de estrutura física da escola, pois a essencialidade está na ressignificação da consciência humana. Esta será importante para entender que tem vários fatores internos e externos à escola que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Dentro dessa ótica, identifica-se a dificuldade que a escola tem de desenvolver seu trabalho pautado na inclusão, sendo ela uma instituição que foi construída num contexto de sociedade segregada. Neste aspecto Mantoan (2004, p. 26) enfatiza que:

A educação escolar no Brasil tem ainda um caráter eminentemente excludente, segregativo e conservador. A proposta de se incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem se chocado com o conservadorismo de nossas escolas e com uma cultura assistencialista/terapêutica da Educação Especial.

É importante atentar-se que as ideias de Mantoan (2004) se combinam com que diz a Política Nacional de Educação Inclusiva. Esta se constitui numa proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminação de qualquer natureza. Tal política educacional entende também que a educação especial é um campo do conhecimento e uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades.

O discurso da educação inclusiva defendida por Sasaki (1998) é oferecer uma educação escolar que contribua com o desenvolvimento do aluno em sua totalidade, e a escola deve se adequar as necessidades de aprendizagens de todos os alunos.

Neste sentido, a escola precisa desenvolva seu papel de instruir dentro da proposta de inclusão. Assim, entende-se que para que isso ocorra ela precisa passar por muitas mudanças para alcançar os ideais de um ambiente inclusivo. A começar pela práxis pedagógica, tendo em vista, ser fundamental que os profissionais da educação, inclusive o professor, tenha práticas inclusivas. Entretanto, sabemos também da importância da participação de outros sujeitos sociais.

Como coloca Mittler (2003, p. 20):

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

Desse modo, ao enfatizar a práxis pedagógica do professor não significa anular as contribuições dos demais, mas trazer o foco para uma reflexão da práxis docente. Nesse contexto, Oliveira (2009, p. 3) afirma que: “a prática pedagógica aponta para

mudanças, transformando o professor num profissional reflexivo dentro da complexidade do trabalho docente, frente às incertezas pedagógicas cotidianas”.

Diante da ideia da autora, acredita-se que o trabalho do professor deve ser desenvolvido de forma reflexiva, pois suas práticas pedagógicas necessitam de transformação. Neste aspecto pode-se dizer que se o professor pretende atender essa proposta de incluir a todos na escola, faz-se necessário uma mudança na sua prática pedagógica cotidiana.

Nesse sentido, destaca-se o conceito de práxis a parti das ideias de Konder (1992, p. 115) em que:

a práxis é a atividade concreta pelo quais os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterar-lhe transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoconhecimento, da teoria; e é a teoria que remete a ação que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cortejando-a com a prática.

Evidencia-se nesta análise do autor a importância do professor reconhecer que é indispensável que ele execute suas atividades educativas relacionando a teoria com a prática. Dessa maneira, irá refletir sobre suas ações, e, conseqüentemente, construirá uma práxis pedagógica significativa em conjunto com a escola em que atua.

Compartilhando com essa ideia, os autores Monteiro, Pena, Oliveira, Ferreira, (2011), apontam que, não se pode atribuir à prática pedagógica, como um único papel do docente. Pois, todos os atores da escola devem estar envolvidos na realização de atividades que propiciem a construção de um ensino para todos.

Desse modo, verifica-se nas ideias dos autores que fazem estudos sobre a práxis pedagógica, que o professor precisa se libertar de práticas que fizeram parte do contexto histórico o qual ele recebeu educação escolar e dá lugar a novas práticas investigativas e reflexivas. Para tanto, o professor deve se constituir como pesquisador para que sua práxis seja mais consciente.

Como enfatiza Vasconcellos (1993), cabe ao professor desempenhar suas funções na sua sala de aula de forma consciente, ou seja, organizando seu trabalho de forma a possibilitar o desenvolvimento de várias capacidades no educando. No entanto, outro fator que se faz necessário para o professor atingir essas perspectivas em relação a sua práxis docente é a participação na formação continuada.

De acordo com Nóvoa (1991), autor que contribui com os estudos sobre formação continuada, esta deve ser centrada na investigação e na reflexão. Dessa maneira, acredita-se que o professor se apropriará de diversos procedimentos didáticos e metodológicos que contribuirão para o desenvolvimento de seu trabalho de forma mais significativa para os processos inclusivos.

Carreira (1999, p. 29) traz em seu conceito de formação que:

O conceito de formação está ligado a uma lógica da prática, à produção [do sujeito que se forma] e deve ter em conta a identidade do formando, as suas representações sociais, afetivas e culturais". Nestes termos, teoria e prática, saber e ação necessitam articular-se no processo de formação, assim como no trabalho docente as concepções de sociedade, homem, educação, o conhecimento específico e as habilidades operativas, técnicas e tecnológicas não se separam.

Assim, percebe-se a relevância de se oferecer ao professor a formação continuada, pois está fornecerá a ele ferramentas para que ele possa realizar uma práxis pedagógica pautada em uma inclusão que proporcione um ensino que promova desenvolvimento. Sendo assim:

É preciso, portanto, que os cursos de formação continuada considerem essa questão, uma vez que o ensino dialógico parte do pressuposto de que toda aprendizagem é mediada pela interação em sala de aula de professor-aluno; aluno-aluno, aluno-textos e instrumentos de aprendizagem num contexto histórico-cultural mais amplo. Entendemos que tal mudança no processo de apropriação de novas ferramentas de aprendizagem, por parte dos professores, requer, em síntese, uma reflexão mais aprofundada a respeito de como as crenças e os valores sobre as capacidades de aprendizagem dos alunos podem interferir decisivamente nas estratégias utilizadas em sala de aula, num ouvir e observar os alunos e a si próprio em interação com o conhecimento sendo ensinado e as respostas recebidas a fim de direcionar a intervenção pedagógica: o que ocorre em sala de aula direciona a autorreflexão do professor e possibilita-o desencadear transformações no seu planejamento e na construção com seus alunos, da microcultura de sala de aula. (RIBEIRO; MIETO e SILVA 2010, p. 201)

Tal importância – reflexão entre teoria e prática – recai nas contribuições, de forma mais eficaz, com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Já que o ensino e aprendizagem dos alunos não dependem exclusivamente da transmissão de saber do professor, mas nas trocas de experiências entre os pares, com os sujeitos envolvidos neste processo e nas relações no meio em que estão inseridos.



## **2.2 Processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais: perspectiva Histórico-cultural**

Analisando o histórico da educação, percebe-se que ainda existem vestígios de exclusão, mas concorda-se com Silva, Mendonça, Mieto (2010) que se a escola desenvolver sua práxis pedagógica a partir da perspectiva histórico-cultural defendida por Vigotski será possível avançar nos processos de inclusão. Pois, esta abordagem defende uma visão de desenvolvimento humano a partir das relações sociais.

Dentro dessa vertente, Kelman (2010, p.17) destaca as ideias Vigotski (1994) ao mencionar que:

Vigotski (1994) trouxe um elemento novo e fundamental que é o papel que a cultura, a sociedade e a história exercem na formação da mente humana. O pesquisador russo introduz a questão da cultura quando começa a discutir o problema do desenvolvimento da criança e a aquisição das formas superiores de conduta, os chamados processos psicológicos superiores, como a atenção voluntária, o pensamento, a linguagem e a memória lógica. Em seu trabalho, diz existir no ser humano uma continuidade e uma ruptura entre o que é biológico e o que é cultural: o cultural supõe o biológico, ao mesmo tempo em que o transforma. Essa tensão entre ambos vai permitir ao sujeito que aprende o desenvolvimento de processos que lhe permitem interpretar o mundo a partir de interações com seu contexto físico, simbólico e histórico-cultural (VIGOTSKI, 1994 apud KELMAN, 2010, p. 17).

Desse modo, os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva histórica cultural, defendida por Vigostki (1998), destaca que nós somos uma construção histórica, aprendemos através da relação de troca de experiência, ou seja, construímos nossos conhecimentos por meio da convivência com outros indivíduos.

Mieto, Ribeiro, Silva (2010, p.199) destacam, dentro da perspectiva de Vigotski (2001), o conceito de zona de desenvolvimento proximal:

pressupõe o estabelecimento de relações de interdependência entre os sujeitos. Tais relações se constituem a partir de um ponto de vista prospectivo: partem daquilo que o sujeito na atualidade consegue realizar “com ajuda” de sujeitos mais experientes, até que esse processo de interação possa favorecer o surgimento mediado da zona de desenvolvimento real. (MIETO; RIBEIRO e SILVA 2010, p. 199)

Nesse sentido, as autoras enfatizam a necessidade do profissional de educação saber atuar a partir da zona de desenvolvimento proximal da criança. Desse modo, cria-

se uma relação que propicie o surgimento de ações de troca de experiência, de aprendizagem e, conseqüentemente, favorece o desenvolvimento.

É com base nas afirmações de Vigotski que as autoras mencionam que:

A educação deve se orientar prospectivamente, promovendo a formação de novos ciclos de desenvolvimento e isso não é diferente com as crianças que apresentam peculiaridades no desenvolvimento. Elas também aprendem com o outro e se sentem mobilizadas para o aprendizado quando são desafiadas pedagogicamente... É na relação com a professora e com seus colegas que qualquer criança aprende novas formas de refletir sobre o mundo. (SILVA; MENDONÇA e MIETO 2010, P. 6)

Diante deste ponto de vista, pode-se compreender que a criança com necessidades educacionais especiais além de ter possibilidades de aprender também podem contribuir para esse processo. Pois, como destacam as autoras ao recorrerem às contribuições de Vigotski (2010, p. 6), “a criança com deficiência não apresenta um desenvolvimento inferior ao de outras crianças consideradas normais, mas qualitativamente diferente e único”. Sendo assim, as particularidades no seu desenvolvimento não podem ser consideradas um empecilho já que elas podem aprender a partir do convívio com o outro e por meio de novas estratégias.

Assim, na compreensão das alterações do desenvolvimento, soma-se a orientação que indica para a relação dialética entre o biológico e o social, o entendimento da unidade entre o individual e o social com o reconhecimento de que, no desenvolvimento atípico, a insuficiência orgânica desempenha duplo papel no processo de formação da personalidade da criança: ao lado da limitação imposta pelo problema em si, há a criação de estímulos para a elaboração de um movimento compensatório que determina um caráter criativo ao desenvolvimento compreendido como processo histórico-cultural. (COELHO, 2010, p. 62).

A autora (2010,p. 62) destaca ainda que, a abordagem dos estudos da defectologia pode ser responsável pela mudança de eixo paradigmático na compreensão da deficiência. Pois esta propõe uma compreensão dialética entre o biológico e o social, vivenciados na relação da criança com o ambiente social, histórico e cultural.

Silva; Mendonça e Mieto (2010), ainda seguindo as ideias de Vigotski, enfatizam que para as crianças com deficiência aprender e se desenvolver, precisam de estratégias e maneiras diferenciadas. Portanto, faz-se necessário transformar a forma de ensinar, como exemplo, buscar por instrumentos que favoreçam a participação ativa da

criança no processo de ensino e aprendizagem. Muito mais importante do que determinar que o não aprender se dá por causa exclusivamente da deficiência, ou seja, o foco na deficiência.

Nesta questão fica mais reforçada ainda a ideia de que se precisa reconhecer a criança com necessidades educacionais especiais como diferente em seus aspectos referentes ao modo de aprender, mas igual em direitos de obter conhecimentos e se desenvolver.

### **2.3 Deficiência Intelectual: terminologias e conceitos**

Ao trazer para discussão as terminologias e conceitos de deficiência intelectual deve-se, inicialmente, situá-los no contexto social e cultural no qual estamos inseridos. Isso se torna essencial para compreender como as mudanças vêm sendo interpretadas ao longo da história da humanidade (Cirilo, 2008).

Neste sentido, é possível destacar como a nomenclatura que hoje é conhecida como deficiência intelectual sofreu mudanças no decorrer dos tempos. O termo mais comum, utilizado anteriormente, era deficiente mental.

Nesta perspectiva Silva, Ribeiro e Mieto (2010, p. 210) apresentam uma reflexão sobre o uso desses termos a partir dos estudos de Sassaki (2005), onde “a expressão Deficiência Mental foi substituída por Deficiência Intelectual, uma vez que essa nomenclatura refere-se ao funcionamento do intelecto e não ao funcionamento da mente como um todo”.

Desse modo, presenciou-se grandes avanços no que diz respeito à terminologia relacionada à Deficiência Intelectual, em decorrência dos avanços científicos e de mudanças de valores, que são resultados de uma luta contra práticas discriminatórias. (SANTOS, 2012)

Ainda neste contexto, Sassaki (2003) destaca que a mudança de termo se fez necessário devido ao impacto negativo que ele causava nas pessoas com deficiência e seus familiares, o termo era visto de forma pejorativa, ou seja, colocava pessoa numa situação incomoda, pois eram consideradas com problemas na totalidade da mente, no entanto, a dificuldade de aprendizagem está em parte da mente, ou seja, no intelecto.

Contribuindo com esta ideia, Coelho (2010, p. 60) afirma que:

São, porém, inegáveis os avanços que, cada vez mais, desmascaram preconceitos e desconstróem estigmas. Como exemplo, as proposições para mudanças na terminologia que organiza realidades, e que, têm sido presididas pela reflexão que busca termos não marcados, que não definam nem condenem irreversivelmente a pessoa, mas que alertem para situações ou estados especiais de evolução, carregados tanto por luzes quanto por sombras. Termos que tenham a dualidade especial para limitar problemas e potencializar capacidades.

O fato é que essa mudança tornou-se muito importantes em relação aos aspectos destacado acima, mas apenas mudar a nomenclatura, por si só, não garante a inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola. Assim, concorda-se com Coelho (2010, p. 60) que “somente a busca de novos termos para lidar com a questão da deficiência, não tem contribuído para modificar concepções. A preocupação deveria levar o sujeito a vivenciar questões individuais e sociais”.

Nesse sentido, o interesse maior está nos processos de inclusão da pessoa com deficiência intelectual e, somado a isso, vem à importância de pensar e repensar em nomenclaturas que diminuam estigmas e preconceitos.

Carvalho (2010) fazendo uma análise sobre este assunto, apresenta deficiência intelectual em detrimento da deficiência mental. A autora conceitua a deficiência intelectual de acordo com Associação Americana de Deficiente Intelectual e do Desenvolvimento-AADID 2010. A definição proposta pela AADID sobre a deficiência intelectual é “caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade”. (AADID, 2010, p. 1).

Carvalho (2010, p.4) define, em seus estudos, que o modelo funcional de deficiência intelectual considera cinco dimensões:

- Habilidades intelectuais, que está associado ao funcionamento intelectual, refletindo o que se considera comportamento inteligente.
- Comportamento adaptativo é o que a autora chama de conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas desenvolvida pelo sujeito em seu cotidiano.
- Saúde, refere-se ao bem-estar, físico, mental e social de uma pessoa.
- Participação, está ligado ao desempenho da pessoa nos domínios da vida social, são os papéis que ela desempenha no meio em que vive.
- Contexto, são as condições que a pessoa vive no seu dia a dia, envolvendo família, comunidade e país.

Nos estudos de Silva; Mendonça e Mieto (2010, p. 11), destaca-se que Vigotski trata a questão da deficiência apontando para:

A centralidade das relações sociais e dos intercâmbios na constituição do sujeito em que é na dinâmica interativa, nas atividades coletivas que os mecanismos de compensação podem ser ativados, ou seja, que a capacidade intelectual de cada sujeito não pode ser definida por prescrições generalizadas a partir de um determinado diagnóstico, mas deve orientar-se para os movimentos interpessoais e às variadas esferas de competências intelectuais.

Dessa maneira, o aluno com deficiência intelectual deve receber um atendimento educacional pautado na educação inclusiva, em que os profissionais tanto da escola como em sala de aula desenvolva um trabalho diferenciado, ou seja, realizem práticas de ensino que respeite a condição peculiar de cada aluno.

#### **2.4 Novos olhares para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual**

Segundo Sacristán, (2000, p. 32). “O currículo é primordial para a organização didática do processo de ensino e aprendizagem, deve ser construído a partir de práticas vivenciadas em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas”.

Nesse sentido, como ressaltam Silva; Ribeiro e Mieto (2010) faz-se necessário priorizar tais diversidades, mencionadas pelo autor acima, em relação às distintas particularidades de desenvolvimento que fazem parte do contexto de sala de aula.

Estas autoras apresentam o processo de inclusão escolar que foi garantido nas escolas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Adaptações Curriculares (1999), que priorizavam o atendimento educacional especializado de todos os alunos com necessidade educacional especial na rede regular de ensino. Para as autoras:

mesmo sendo estabelecidas tais prioridades, muitos são os desafios que emergem na prática da sala de aula e no dia a dia escolar, pois os professores têm que ensinar conteúdos escolares a pessoas muito diferentes, com especificidades no seu agir e modos de pensar. (SILVA; MENDONÇA 3e MIETO 2010, p. 2)

Neste contexto, as autoras recorrem a Vigotski (2011) destacando que:

Para alcançar os objetivos instrucionais previstos no currículo escolar, por exemplo, as crianças com peculiaridades desenvolvimentais precisam de estratégias pedagógicas diferenciadas, muitas vezes, com materiais alternativos daqueles usados pelos demais alunos de sua classe. Essas alternativas pedagógicas viabilizam a superação de limitações imediatas. (SILVA; MENDONÇA e MIETO 2010, p. 7)

Assim, trazendo esse enfoque para os alunos com deficiência intelectual, pode-se entender que para incluir o educando com deficiência intelectual de forma que ele faça parte do processo de ensino e aprendizagem é necessário planejar atividades significativas e essa questão deve ser garantida no currículo escolar.

Tédde (2012, p. 37) apresenta que, “as crianças com Deficiência Intelectual necessitam que acreditemos em seu aprendizado e quando são estimuladas e incentivadas, podem mostrar aprendizagens e desenvolvimentos que nos surpreendem”. Uma vez que, ao mesmo tempo em que se vivencia na prática docente o respeito às diferenças do aluno com deficiência intelectual, deve-se primordialmente, acreditar na potencialidade. Assim, contribui-se, de fato, para um novo olhar para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Corroborando com os estudos de Vigotski (1997), o sujeito com deficiência intelectual tem suas limitações e dificuldades no seu desenvolvimento. Entretanto se for estimulado, se conviver no meio cultural que o apoie, que reorganize suas formas de aprendizagem e modos de se constituir no cotidiano, consegue vencer muitas barreiras impostas não necessariamente pela deficiência, mas pelos impedimentos sociais.

[...] compreender o processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem a esses sujeitos se desenvolverem. Essa ideia constitui o núcleo central das suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual: “[...] todo defeito cria os estímulos para uma compensação-.” Para ele, proporcionar elementos pedagógicos baseados na “compensação” não possibilita a “cura” da deficiência, mas oferece alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais. Essa concepção transmite a ideia de plasticidade do funcionamento humano, bastante investigado atualmente. (VIGOTSKY, 1997, p. 14)

Portanto, é possível dizer que se a prática docente estiver presente estratégias de ensino voltadas para processos inclusivos que proporcionem atividades flexíveis, desafiadoras e ao mesmo tempo possíveis de serem desenvolvidas, pode-se apontar ressignificações.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual podem ser considerados a partir dos estudos de Silva, Ribeiro e Mieto (2010, p. 212), quando elas mencionam, a partir da perspectiva histórico-cultural, que:

o sujeito com deficiência intelectual pode, ao entrar em contato com os signos culturalmente construídos e compartilhados na escola, ativar *mecanismos de compensação*, (re) organizar qualitativamente suas ações no mundo. A dinâmica pedagógica pode promover a ampliação das operações que o sujeito efetua com a palavra e, consequentemente, com a possibilidade de formar conceitos.

Assim, no decorrer do texto, corrobora-se com as ideias de Silva, Mendonça e Mieto (2010), pois elas contribuem consideravelmente para os novos olhares diante dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. Os estudos das autoras trazem reflexões acerca do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles, o aluno com deficiência intelectual que apresenta peculiaridades na parte cognitiva, mas não pode ser considerado incapaz de se apropriar e construir conhecimentos.

As autoras destacam que a desvantagem intelectual não determina definitivamente as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Quando existe uma mediação pedagógica planejada visando atender às necessidades e peculiaridades do aluno, podem-se alcançar avanços, obtendo-se assim ressignificações na parte cognitiva dos indivíduos.

Aqui, reafirma-se também, a ideia que já vem sendo discutida ao longo deste trabalho que a criança com deficiência intelectual é capaz de aprender, depende somente da relação que ela estabelece com as pessoas que acerbam, ou seja, “o que somos depende da forma como as pessoas se posicionam na relação que mantem conosco”. (SILVA; RIBEIRO e MIETO, 2010, p. 206). Dessa forma, a escola deve oferecer um ensino que possibilite a criança sentir-se parte do processo de construção do conhecimento.

No entanto, diferentemente do que costumamos presenciar na escola:

Muitas vezes, é privilegiado no processo dos alunos com deficiência intelectual um atendimento individualizado, com atividades mecanizadas, simplificadas e desprovidas de significação. Essas práticas pedagógicas, de acordo com os princípios da perspectiva histórico-cultural, limitam o desenvolvimento de processos compensatórios, pois o aluno não experimenta, em suas vivências escolares, as diversas possibilidades de mediação e de cooperação de

outras pessoas. Suas interações, na maior parte do tempo, ficam restritas ao contato com o professor, que tem que atendê-lo de forma separada e, ao mesmo, dar atenção aos outros alunos da turma. (MENDONÇA, 2013, p. 30)

De acordo com Santos (2012) a prática docente para alunos com deficiência intelectual é algo que vem sendo construído gradativamente nas escolas regulares. Todavia, na maioria das vezes, os docentes desenvolvem seus trabalhos a partir de crenças e valores impregnados por preconceitos. Isto acaba contribuindo com as barreiras que comprometem o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Partindo desse pressuposto, o professor deve adquirir novas práticas pedagógicas para desenvolver seu trabalho, principalmente, envolvendo todos os alunos da sua sala de aula no processo de ensino e aprendizagem, independente de suas limitações.

Dessa maneira, presume-se que a inclusão escolar vai se efetivar com respeito às diferenças. Pois o modelo de padronização e homogeneização irá se desconstruindo até dar lugar à construção de uma cultura de interação, onde o resultado será o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual.

Ao refletir sobre estas ressignificação do processo de aprendizagem e desenvolvimento, torna-se imprescindível repensar também sobre a maneira como as crianças com deficiência intelectual estão sendo avaliadas nas escolas. Pois, os critérios de avaliação pela qual elas estão sendo submetidos ou a forma como estão ocorrendo não pode ser considerada uma relação positiva.

De acordo com Padilha (2004 apud MENDONÇA 2013, p. 20) “a realização de avaliação dos alunos com deficiência intelectual através de diagnósticos reduzem suas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizado”. A autora acrescenta ainda que:

no caso dos alunos com deficiência intelectual, as dificuldades na sua conceituação estão associadas à própria forma de diagnosticar a deficiência. Os diagnósticos, feitos com base em parâmetros quantitativos de desenvolvimento, têm como principal instrumento os testes psicológicos de inteligência.

Nesta mesma perspectiva Padilha (2004, apud MENDONÇA, 2013, p. 20), destaca que, “os diagnósticos realizados com base em testes psicológicos rotulam tais crianças como deficientes, imaturas, lentas e atrasadas, fazendo com que os professores



não trabalhem, os conceitos científicos, retardando e reduzindo seu acesso aos bens culturais”.

Neste contexto pode-se dizer que as avaliações realizadas para medir o psicológico da criança com deficiência a deixam na condição de incapazes e o professor, ao ter acesso a essas avaliações, não desenvolve seu trabalho de forma significativa. Tendo em vista que não oferece a criança o acesso aos conteúdos que a propicie desenvolver a parte cognitiva, trabalhando, por exemplo, apenas a interação social.

Silva; Ribeiro e Mieto (2010, p. 211) contribuem com este assunto, ao enfatizar que “a capacidade intelectual de cada indivíduo não pode ser definida por prescrições generalizadas a partir de um determinado diagnóstico, mas deve orientar-se para os movimentos interpessoais e as várias esferas de competências”.

Nesse sentido, é preciso fazer uma reflexão sobre as contribuições teóricas de Vigotski (1989) em que ele considera que a criança com deficiência não é menos capaz de que outras crianças consideradas sem deficiências, no entanto devem ser vista como diferentes e únicas.

Diante desta questão se faz necessário enfatizar que o professor desenvolva seu trabalho de forma diferenciada procurando estratégias de ensino em que todos os alunos, independentes de suas limitações, possam de alguma forma desenvolver conhecimentos.

Desta forma, percebe-se a importância do professor refletir sobre suas práticas pedagógicas a fim de transformá-las em práticas que possam de fato respeitar a diferença dos alunos, com a finalidade de sempre superar as dificuldades de aprendizagem deles. Além do mais:

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. (HONORA e FRIZANCO, 2008, p. 107).

Diante deste apontamento percebe-se que não há uma fórmula de como o professor deve agir para que seus alunos se sintam todos incluídos, no entanto, existem várias estratégias que o professor deve utilizar na tentativa de lograr sucesso no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Neste aspecto Lopes e Marquezzine, (2012, p. 241), afirmam que:

o trabalho educacional de pessoas com deficiência intelectual, tornam-se importantes e necessários, além dos conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento das concepções da deficiência e a crença nas possibilidades de aprendizagem do aluno, que é o princípio da ação pedagógica e da definição das estratégias pedagógicas a serem empregadas no processo.

Tédde (2012) também compartilha desta ideia, destacando que, alunos com deficiência intelectual precisa de atividades pedagógica coerentes com as suas necessidades educacionais. Assim, poderá existir sucesso na sua inclusão e isso o possibilitar a vencer as barreiras que naturalmente a deficiência lhe trás. Para esta autora:

cada criança é um ser único, as crianças com D.I. merecem um olhar individualizado levando-se em consideração suas limitações, suas necessidades, mas não somente o que ainda não consegue realizar com autonomia, mas levar em consideração a bagagem que essas crianças possuem e o que já possuem de autonomia para realizar sozinhas. Todas as pessoas possuem algo que já realizam, deficientes ou não. O D.I. necessita sim de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas não podemos esquecer que eles possuem capacidades, e o que eles mais necessitam além das intervenções, é que, nós acreditemos neles. (TÉDDE 2012, p. 29)

Diante desses ideais, evidencia-se a necessidade do professor, que trabalha em salas de aulas com alunos com deficiência intelectual, desenvolver suas atividades considerando a capacidade de seus educando. Com isso, irá mediar o processo de ensino e aprendizagem acreditando que eles podem adquirir conhecimentos científicos.

### **3- OBJETIVOS**

Este trabalho tem como objeto de estudo os novos olhares para os processos inclusivos do aluno com deficiência intelectual a partir de uma reflexão da práxis pedagógica do professor frente à educação inclusiva. Uma análise prévia da realidade da pesquisadora, enquanto professora, despertou o interesse pelo tema. Esta encontrou dificuldades em sua práxis pedagógica ao buscar metodologias e recursos pedagógicos que visassem o respeito às especificidades e contribuíssem com a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

#### **3.1 Objetivo Geral**

A finalidade da presente pesquisa tem como foco preponderantemente investigar como os professores da escola de Ensino Fundamental se organizam para desenvolver o seu trabalho com alunos com deficiência intelectual, de forma que inclua todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Por essa questão visa compreender como práxis pedagógica dos professores poderá contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em salas inclusivas.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

Para realizar um aprofundamento do objetivo geral foram destacados três objetivos específicos que procuram delinear o tema em questão e alcançar as metas traçadas na pesquisa. Os referidos objetivos são:

- a) Verificar possíveis resistências ao processo de inclusão por parte dos educadores, visto que a deficiência, muitas vezes, é vista como sinônimo de inferioridade e incapacidade, desencadeando uma subestimação das potencialidades dos educandos.
- b) Observar os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual para que se evidencie o favorecimento de um ensino de qualidade aos alunos.
- c) Identificar práxis pedagógicas que contribuem para o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental, possibilitando a reflexão sobre novos olhares para os processos inclusivos do aluno com deficiência intelectual.

## **4 - METODOLOGIA**

### **4.1 Pressupostos Metodológicos**

Ao realizar este trabalho buscou-se obter informações de como está se efetivando o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola Estadual de Ensino Fundamental. Porém, apresentando para além das dificuldades que ainda existem neste processo, momentos de reflexões de uma práxis pedagógica que contribua para processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

Os procedimentos metodológicos utilizados serão de natureza qualitativa, optou-se por utilizar uma pesquisa de cunho qualitativa, pois os estudos com essa abordagem possibilita uma relação que envolve todos os participantes do estudo, proporcionando compreensão das ações das pessoas em seus cotidianos. Neste sentido, a pesquisa qualitativa:

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21)

### **4.2 Contextos da pesquisa**

A Escola do Ensino Fundamental localizada na cidade de Rio Branco no Estado do Acre, foi criada em 2008. Ela é constituída por: 12 salas de aulas com ar condicionados e bebedouros; uma sala de leitura/vídeo que foi subdividida para sala de informática; uma secretaria; uma sala de coordenação; uma sala de direção; um consultório odontológico; uma sala de Atendimento Educacional Especializado com equipamentos multifuncionais, uma cantina; um refeitório; dois banheiros para alunos com quatro repartições cada um e um dele é acessível para alunos com necessidades educacionais especiais e três banheiros para funcionários. Os recursos humanos da escola são: 12 professores; uma professora da sala de recursos; uma coordenadora pedagógica; um coordenador administrativo; uma diretora; uma coordenadora de ensino; uma secretária; seis merendeiras; seis auxiliares em educação e duas porteiras.

A instituição educacional que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental. (1º a 5º ano) tem uma clientela de 643 alunos de uma comunidade de baixa renda. A escola recebe alunos com necessidades educacionais especiais, e atualmente tem 13 alunos matriculados. Destes treze alunos, onze alunos tem deficiência intelectual, um tem deficiência múltipla e outro tem deficiência física.

A escola conta com estrutura física para incluir esses alunos. Tem uma sala de Atendimento Educacional Especializado, com uma professora especializada e com equipamentos e materiais que favorecem o desenvolvimento humano dos alunos.

### **4.3 Participantes**

Participaram do estudo, através da entrevista semiestruturada, uma equipe de três professores e uma coordenadora da escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Rio Branco-AC que receberam ou recebem alunos com deficiência intelectual em suas salas de aula. Três participantes são do sexo feminino e um do sexo masculino. As idades dos entrevistados variavam entre 28 a 40 anos.

Para melhor descrever os entrevistados, seguem abaixo algumas informações colhidas junto aos participantes. Estes foram agrupados da seguinte forma:

[A] Coordenadora pedagógica

[B] Corpo docente

[C] Pesquisador

[A1] Sou coordenadora pedagógica, tenho 38 anos de idade, esse é meu 1º ano nessa escola como coordenadora. Venho atuando na função de professora há 10, fui convidada pela ex. diretora dessa escola a assumir o cargo de coordenação, está sendo uma experiência nova para mim, estou me identificando com esta função de planejar, elaborar projetos com os professores para contribuir com a aprendizagem dos alunos.

[B1] Sou professora de sala de aula, tenho 34 anos de idade, atuo nesta escola há cinco anos consecutivos sempre no primeiro ciclo do ensino fundamental (1º e 2º anos), me identifico mais com o processo de alfabetização dos alunos, gosto de ensiná-los a ler, é muito prazeroso quando conseguimos fazer com que nossos alunos se desenvolvam na leitura e escrita.

[B2] Sou professora, tenho 28 anos de idade, ainda sou nova na profissão docente atuo como professora há dois anos e iniciei nessa escola, ensinando em turmas de 4º ano do Ensino

Fundamental, no primeiro ano que cheguei aqui, me colocaram para trabalhar com alunos do 1º ano, mas me tiram, pois viram que eu não tinha perfil nem experiência para assumir uma sala de alfabetização, então me colocaram numa sala de 4º ano e estou gostando de trabalhar com alunos maiores.

[B3] Sou professor de sala de aula regular, mas também tenho especialização na área de educação especial, principalmente interprete de LIBRAS, tenho 40 anos de idade, trabalho como professor há oito anos, e a dois anos atuo nesta escola com turma de 4º ano.

[C] Sou professora, tenho 35 anos de idade, trabalho há cinco anos nos anos iniciais do ensino fundamental, fui professora no 4º e 5º ano numa escola particular, onde iniciei minha carreira profissional docente, fui provisória um ano como professora do estado do Acre, e no ano seguinte passei em um concurso efetivo, trabalho há três anos consecutivos com o 3º ano, me identifiquei com esta faixa etária de alunos.

#### **4.4 Materiais**

Para a construção, organização e análise das informações foram utilizados os seguintes recursos materiais: diário de campo; celular/gravador; papel ofício; caneta; pasta de plástico e computador/impressora.

#### **4.5 Instrumentos**

Foram utilizados os instrumentos como roteiro de entrevista que enfatizava sobre a prática pedagógica dos professores que receberam ou recebem alunos com deficiência intelectual, observação não estruturada da prática dos professores atuantes em salas de aula com alunos deficientes intelectuais inclusos, diários de campo, que contribuíram para o levantamento das informações, ou seja, os dados e registro da observação não-estruturada.

#### **4. 6 - Procedimentos de construção de dados**

Inicialmente, foi feito um levantamento de escolas que recebiam alunos com deficiência intelectual e optou-se por uma mais próxima a minha residência. Ao entrar em contato foram agendadas as visitas à escola para realizar as entrevistas e observações em sala de aula. No primeiro dia foi apresentada a gestão o Aceite institucional (Anexo A.); Carta de Apresentação (Anexo B) Termos de Consentimento

Livre e Esclarecido para a equipe escolar – TCLE (Anexo C); e o roteiro de Entrevista semiestruturada (Apêndice A). Em seguida foram agendadas e entrevistas e observações em uma sala de aula.

#### 4. 6.1 Entrevistas semiestruturada

A escolha dos participantes foi feita a partir das experiências com alunos com deficiência intelectual. As entrevistas foram realizadas na própria escola em horários adequados e gravadas em áudio.

A entrevista semiestruturada foi realizada com os três professores e uma coordenadora, no qual leram e assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para a equipe escolar – TCLE (Anexo C) e responderam aos questionamentos realizados. Estes momentos de entrevistas foram gravados em áudio.

#### 4.6.2 Observação não estruturada

A observação se deu em três salas de aula com alunos deficientes intelectuais inclusos. Foi solicitado a autorização para as professoras para realizar as observações que ocorreu em três encontros a fim de compreender como eram os trabalhos desenvolvidos com os alunos. As observações foram registradas em um diário de campo. Nestes procedimentos foram feitos a verificação dos métodos utilizados na inclusão de alunos com deficiência intelectual. Registro de informações relevantes da observação no quadro abaixo:

**Quadro nº 1 - Observação não-estruturada**

| N. DA SESSÃO    | DATA   | OBJETIVO  | PRODUTO  |
|-----------------|--|---|--|
| 1ª sala de aula | 16/09/2015<br><br>Horário:<br>13h00min<br>as<br>15h00min | Observar os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos | Durante as atividades permanentes, o aluno com deficiência intelectual responde na oralidade juntamente com os demais alunos com base na repetição;<br><br>Nas atividades de escrita de matemática, a professora utiliza |

|                 |   |   |  |
|-----------------|---|---|--|
|                 |   | alunos com deficiência intelectual.   | <p>materiais concretos para ilustrar as questões propostas.</p> <p>Utiliza palitos de picolé, tampinhas de garrafas pet, para o aluno realizar a contagem;</p> <p>Flexibiliza a atividade de acordo com a capacidade cognitiva do aluno.</p>   |
| 2ª sala de aula | 17/09/2015<br><br>Horário:<br>07h00min<br>as 9h00min  | Observar os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. | <p>O primeiro momento da aula o aluno com deficiência intelectual dormi;</p> <p>A professora encaminha as atividades para os outros alunos;</p> <p>Individualmente a professora realiza com o aluno deficiente intelectual atividades diferenciadas, baseada em alfabetização e letramento;</p> <p>Em Língua Portuguesa: Atividades com letras do alfabeto, utiliza alfabeto móvel; atividade xerocopiada.</p> |
| 3ª sala de aula | 18/09/2015<br><br>Horário:<br>15h30min<br>as 17h00min | Observar os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. | <p>A aluna com deficiência intelectual não interagem com os demais alunos;</p> <p>As atividades que ela realiza não atendem aos objetivos propostos para alcançar com os outros alunos;</p> <p>Atividade de alfabetização com material xerocado;</p>   |

#### 4. 7 - Procedimentos de análise:

A análise dos resultados foi constituída a partir das informações geradas pelas observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas em conjunto com a discussão teórica e metodológica adotada.

Este estudo foi realizado a partir do trabalho de campo que de acordo com Maciel e Raposo, (2010) O investigador ao realizar seus estudos deve participar do dia a dia das pessoas observadas, ou local estudados sem intervir nas ações dos participantes, ou seja, deve-se apenas observar, coletar os dados para posteriormente analisá-los.



Nesta pesquisa de cunho qualitativa produziu-se informações a partir de ideias apresentados nos dados coletado através dos entrevistados e observações, para Maciel e Raposo, (2010,p.84) “a fonte das ideias não está somente nos dados, mas na confrontação entre o curso do pensamento, inspirado por múltiplas vias, e os dados. Desta confrontação vão surgir novas ideias”.

A partir dos dados coletados, criaram-se categorias para melhor estudá-los com embasamento teórico. “A esse respeito, entendemos que a elaboração teórica é um processo gradual que cresce através de sua própria história, dentro da qual os dados e indicadores são ressignificados em diferentes momentos qualitativos”. Maciel e Raposo, (2010,p.84).

Gonzálezrey,(1997, p. 126 apud MACIEL E RAPOSO, 2010, p.84), destaca que, “o processo de construção de informações necessita de categorias que facilitem a comparação dos diferentes sujeitos em relação a tópicos similares.”

Dessa forma, as categorias foram construídas, abordando temas, apresentados no momento da experiência, de acordo com o grau de aproximação com o tema pesquisado e que puderam, principalmente, manifestar significados que atendessem aos objetivos do estudo e favorecessem a elaboração de novos conhecimentos.

Neste sentido as análises dos dados, geradas com base nas observações das salas de aulas e das entrevistas com docentes se formaram a partir da elaboração dos objetivos deste trabalho bem como seu embasamento nas fundamentações teóricas.

## 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados a seguir foram fundamentados teoricamente de acordo com o tema abordado nesta pesquisa que, foram adquiridos através dos conhecimentos obtidos durante as observações nas salas de aulas e entrevistas realizadas, e divididas em categorias, que foram analisadas com a finalidade de atender os objetivos do estudo.

Em um primeiro momento, abordou-se algumas informações que foram surgindo no decorrer das observações realizadas nos contextos das salas de aula, referente à prática pedagógica docente. Assim, observaram-se os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual inclusos.

Em seguida apresentaram-se os resultados das entrevistas realizadas com os participantes, cujas perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada foram agrupadas para melhor serem analisadas.

Elas foram agrupadas da seguinte forma: Concepções sobre inclusão escolar; Reflexões sobre a práxis pedagógica, recursos didáticos e metodologias importantes para o processo de inclusão; Definições de deficiência intelectual e experiências escolares com alunos com deficiência intelectual; Práxis e mediações pedagógicas que contribuem para o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual abordou algumas informações que foram surgindo no decorrer das observações realizadas no espaço escolar.

Cabe reforçar que as categorias não são estabelecidas aqui como um fim em si mesmas, a intenção do estudo é apresentar e cotejar os dados coletados na pesquisa, com a finalidade de responder aos objetivos propostos neste trabalho.

Desse modo, este capítulo objetiva apresentar a reflexão dos resultados por meio da compreensão dos dados coletados e do referencial teórico e metodológico adotado, buscando responder à questão central desse estudo: *Como os professores do Ensino Fundamental podem ressignificar a sua práxis docente visando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em salas inclusivas?*

## 5.1 Observação

Objetiva-se nesta parte do estudo apresentar as observações, as vivências e os conhecimentos adquiridos nas três salas de aulas observadas nos dias 16, 17 e 18 de setembro de 2015, destacando os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Ao adentrar a primeira sala de aula a ser observada no dia 16 de setembro de 2015 às 13h00min, juntamente com a professora e seus respectivos alunos percebeu-se que as cadeiras estavam organizadas em cinco fileiras no sentido horizontal e os alunos escolhiam seus lugares para se acomodarem apenas o aluno com deficiência intelectual, parece que já tinha seu lugar reservado, na primeira cadeira, perto da mesa da professora.

Observou-se que a rotina da sala de aula inicia-se com as atividades permanentes, em que a professora espera os alunos se organizarem em suas cadeiras, os cumprimenta e realiza a leitura do dia, em seguida indaga aos alunos acerca da história contada, feito isso ela passa para parte da agenda nome da Cidade, Estado, data, nome da escola, professor e aluno, em que os alunos vão respondendo na oralidade e depois escrevem esses dados e essa atividade de cópia leva muito tempo para ser realizada e atrasa o desenvolvimento de outras atividades que poderia contribuir mais com a aprendizagem dos alunos. O aluno com deficiência intelectual, também responde as perguntas feita pela professora, nesta parte inicial da aula repetindo as repostas dadas pelos colegas e também cópia em seu caderno a agenda escrita no quadro.

Após essas atividades iniciais a professora realiza as outras atividades planejadas para o dia. Ela desenvolveu atividades de escrita matemática, entregou cópias em papel A4 que continha cinco situações problemas do campo aditivo, ou seja, de adição e subtração, para os alunos resolverem até a hora do recreio.

Porém ela não entregou para o aluno com deficiência intelectual, quando os outros alunos já tinham a atividade para realizarem, a professora foi em seu armário pegou uma caixa com vários materiais, como: palitos de picolé, tampinhas de garrafas pet, lápis de cor, borrachas apontares entre outros objetos, sentou-se em sua mesa pegou o caderno do aluno com deficiência intelectual e escreveu números menores do que os que estavam escritos no papel dos outros alunos.

Em seguida pegou tampinhas de garrafa pet e foi incentivando o aluno a realizar a contagem ora de acrescentar ora de retirar. Dessa forma o aluno com o auxílio de

materiais concretos, a ajuda da professora, com a flexibilização da atividade conseguiu realizá-la.

Neste sentido é importante enfatizar os estudos de Duarte (2008, apud GUADAGNINI e DUARTE, 2013, P.3) que mostrou que os alunos com deficiência intelectual “necessitam de um maior tempo para a realização das tarefas, ensino individualizado, adaptação curricular, bem como mudança na forma de transmitir os conteúdos e de dosar mais a quantidade das atividades para evitar o cansaço”.

Após esse atendimento individualizado ao aluno, ela levantou-se e passou pelas cadeiras dos outros alunos tentando ajudá-los em suas possíveis dificuldades, durante as atividades de matemática identificamos que alguns alunos se destacam nesta disciplina que requer raciocínio lógico, enquanto outros encontram dificuldade na resolução das tarefas propostas como é o caso do aluno com deficiência intelectual que ainda não desenvolveu a leitura e a escrita e escrita dos números, ele conhece os algarismos de 0 a 100, isso possibilita o mesmo de desenvolver as atividades juntamente com a professora.

Posteriormente foi ao quadro resolver as questões coletivamente. Foi possível perceber que a professora se esforça para atender as necessidades educativas de seus alunos, pode-se dizer que ela tenta incluí-los no processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda sala de aula observada no dia 17 de setembro de 2015, às 07h00min, a professora inicia a aula contando uma história intitulada “Reunião das corujas”, enfatizando a importância das pessoas se reunirem para resolver os problemas que vão surgindo em suas vidas. O momento da leitura foi muito interessante, pois se identificou através dos questionamentos feitos que, realmente os alunos estavam atentos à história e conseguiram entender a proposta da leitura.

Durante todo o momento inicial em que se predominou a oralidade o aluno com deficiência intelectual dormiu, a professora mesmo sem ser questionada sobre a situação do aluno fez questão de explicar que recebeu informações dos pais do aluno, que o mesmo faz uso de medicação controlada e por estudar no turno da manhã, chega à sala de aula ainda sonolento.

A professora seguiu o planejamento, passou para a atividade de escrita de Língua Portuguesa que havia preparado para o dia. Era uma atividade de interpretação de texto, a professora entregou o texto com as questões de interpretação para os alunos, leu com eles e pediu que eles lessem mais uma vez e tentasse resolver as questões propostas.

Posteriormente foi a cadeira do aluno com deficiência intelectual que ficava no cantinho da sala e o acordou, entregou a ele um caderno que ela havia montado para ele, com tarefas de alfabetização, pois ele não conhece nem todas as letras do alfabeto, a professora além do caderno deu ao aluno um vaso com alfabeto móvel, e mostrava as figuras e perguntava a letra inicial correspondente a cada figura, ele acertava algumas letras mais conhecidas como as vogais, então ela pedia para ele tirar a letra do pote para representar a fala.

O aluno apresenta faixa etária igualmente a dos demais alunos mas, ele não consegue desenvolver as mesmas atividades propostas, apropriando-se desta ideia a professora, tentando desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com o aluno utilizou outra atividade com ele, com o intuito de alfabetizá-lo.

Nesta perspectiva Mendonça (2014, p.4) destaca que,

ao tratarmos de adaptações curriculares para atender os alunos com deficiência intelectual, deve-se fazê-la não com intuito de favorecê-lo com atividades que não são da sala de aula da escola regular que ele foi incluído. Estas adaptações deverão ser baseadas no próprio conteúdo que deverá ser ministrado para a turma como um todo. Também deve estar atento às condições deste aluno em gerir a aprendizagem.

Após aproximadamente 20 minutos de atenção especial ao aluno a professora voltou à atenção aos demais alunos da turma. Constatou-se o empenho da professora em ensinar seus alunos, apesar dos desafios da diversidade da sala de aula.

Entrou-se na terceira sala de aula observada no dia 18 de setembro do corrente ano, as 15h30min, ou seja, após o recreio, a turma encontrava-se bastante agitados e desconcentrados, a professora tentava acalmá-los para dá sequência ao desenvolvimento de seu trabalho.

Nesta sala de aula encontra-se uma aluna com deficiência intelectual que apresenta uma estatura de adulto e se encontra a cima do peso ideal para sua altura e idade, por estes fatores presenciou-se alguns alunos a chamando de apelidos como baleia, isso a deixava irritada e ela chorava, queria agredir os alunos, foi muito constrangedor evidenciar estes acontecimentos dentro de uma instituição de ensino, a professora procurava chamar a atenção dos alunos para o fato deles respeitarem uns aos outros.

Após a mediação dos conflitos ocasionados pela falta de respeito às características físicas da aluna com deficiência intelectual, a professora começou a atividade de Ciências Naturais, desenvolvendo o conteúdo dos animais vertebrados e invertebrados. Para desenvolver este conteúdo a professora dividiu os alunos em dois

grupos os que trabalhariam com a confecção de cartazes dos animais vertebrados e os que confeccionariam cartazes com os animais invertebrados.

Percebeu-se que esta atividade foi bastante produtiva, pois os alunos participaram com entusiasmo dos recortes e da colagem das figuras nos cartazes, na escrita dos nomes dos animais e demonstraram que aprenderam a diferenciar os animais vertebrados dos invertebrados.

A experiência de se trabalhar em grupo é um método que contribui significativamente para a aprendizagem do aluno, pois possibilita a interação e o respeito às ideias do grupo além de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem individual.

No entanto, a aluna com deficiência intelectual, não foi inserida em nenhum dos dois grupos formados pela professora, enquanto os alunos faziam os cartazes a professora tentava alfabetizar a aluna fazendo a copiar várias vezes em seu caderno o seu nome, bem como outras palavras simples como bala, mala, entre outras. Em seguida deu uma atividade xerocopiada para a aluna identificar as palavras que ela a fez copiar.

Neste contexto é relevante destacar as reflexões de Mendonça (2014.p.3) afirma que, “para incluir o deficiente intelectual, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura”.

## **5.2 Entrevistas**

Os participantes da entrevista serão mencionados nesse capítulo da pesquisa conforme a organização feita no item “Participantes da Metodologia”. Estes foram agrupados da seguinte forma:

[A] Coordenadora pedagógica

[B] Corpo docente

### **5.2.1 Concepções sobre inclusão escolar**

Nas entrevistas com três professores e uma coordenadora do ensino fundamental, identificou-se que a concepção que eles têm sobre inclusão escolar é

semelhante, pois a maioria deles compartilha que a inclusão escolar está relacionada a incluir todos os alunos igualmente, trabalhando suas dificuldades e respeitando suas diferenças.

Essa ideia pode ser exemplificada na fala de A1, quando afirma que, inclusão escolar é:

*A1(...) Todos terem direito a educação escolar, sem distinção, valorizados em suas especificidades.*

Nessa fala pode-se perceber que o entrevistado considera a inclusão escolar, de forma geral, em que trata as crianças que, são especiais da mesma forma que as crianças que não tem necessidades especiais, ou seja, cada criança com necessidades especiais ou não, é vista como um ser único, com suas especificidades e capacidades diferentes de aprendizagem.

Segundo Venturini e Santiago, (2013) a inclusão escolar deve ser garantida, pois foi um direito conquistado, e é assegurado pelas legislações que fundamentam a educação. No entanto, garantir o direito a aprendizagem dentro de uma perspectiva inclusiva vem se constituindo em um desafio para as escolas.

As autoras destacam que as práticas pedagógicas estão ocorrendo de forma excludente e que o processo de ensino e aprendizagem se dá de forma preconceituosa. Por isso, os professores necessitam de formação sobre inclusão em educação.

Dentro deste contexto, elas propõe-se uma mudança no currículo, que por sua vez, exige mudança em todo processo de ensino e aprendizagem e ponto fundamental que deve-se tocar é na postura do professor.

Neste aspecto, para elas o grande desafio é lidar com pessoas de culturas diferentes. É fazer um elo entre escola, família e cultura. Neste contexto, a escola deve desenvolver o seu trabalho dentro da inclusão respeitando as diferenças de cada aluno.

A temática discutida até o presente momento, apresenta questionamentos sobre a educação inclusiva que nos faz perceber que, foi criada políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, o sistema educacional reformou as escolas para se tornarem acessíveis para receber as crianças com necessidades especiais.

Mas, essa questão perpassa a reforma da estrutura física da escola, o que precisa ser feito para que haja a efetivação da inclusão escolar é a mudança da mente humana, para entender que tem vários fatores internos e externos a escola que interferem na aprendizagem das crianças, necessitando assim, de mudanças.

Assim, o professor deve repensar suas práticas, refletir em qual a melhor forma de promover uma aprendizagem de maneira que, considere as vivências do aluno, levando em conta as diferenças individuais.

A concepção de inclusão também aparece de forma mais específica, a minoria dos entrevistados entende que a inclusão escolar ocorre quando inclui-se uma criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular, como destaca

*B3 “inclusão escolar é quando o aluno com deficiência consegue realizar todas as atividades propostas na sala de aula e na escola através de recursos acessíveis”.*

Segundo Toledo e Martins, (2009). O termo inclusão abrange vários grupos diferentes, se analisarmos a inclusão escolar por esse viés apontado pelo entrevistado, estaremos considerando apenas um destes grupos, o dos que apresentam deficiência.

Os autores destacam que para falar destes grupos é necessário reconhecê-los como pessoas que apresentam características individuais, ou seja, diferentes entre si. Dessa forma pode-se perceber que eles precisam ser tratados igualmente em direitos, e ao mesmo tempo diferentes, devido suas especificidades.

A inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular está prevista na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que, afirma que a educação é um direito de todos e que as pessoas com NEE, devem ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino, (Brasil,1996).

Como destacam Toledo e Martins (2009, p.1), “a escola regular pode-se constituir num espaço propício a inclusão de alunos com NEE, mas se faz necessário que o professor esteja preparado para desenvolver seu trabalho com este público”.

Sabe-se que as escolas estão cada dia mais recebendo crianças com NEE, cumprindo assim a legislação, mas deve-se pensar sobre a real forma que, estão sendo inseridas as crianças com necessidades educacionais especiais na escola, o fato delas serem matriculadas e frequentarem as aulas juntamente com os alunos que não são especiais por si só não garantem a elas a inclusão, Beyer (2006).

Neste sentido, Beyer (2006), traz algumas questões que, nos faz refletir sobre a realidade da educação inclusiva no sistema educacional atualmente. Um dos pontos que pode-se considerar mais relevantes é quando ele destaca se de fato, as crianças com necessidades especiais estão sendo: excluídas, separadas, integradas, ou incluídas na escola regular. Além desses aspectos, o autor também nos faz uma indagação, "estar incluído é aprender como as demais crianças aprendem?" (BEYER, 2006. P.86).



Neste sentido, percebe-se uma preocupação com a forma como está sendo interpretada a educação inclusiva, pois inserir no contexto escolar a criança com NEE e acreditar que elas irão aprender da mesma forma que as outras crianças, não se está respeitando as limitações de cada indivíduo, nem tão pouco realizando a inclusão.

Na visão de Ferreira (2005, p. 65), a inclusão escolar é justamente garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, seguida “do mais pleno desenvolvimento escolar de todos os alunos, em um espaço de relações educacionais que valorize a diversidade como riqueza humana e cultural”.

Neste aspecto, pode-se afirmar que a educação inclusiva é aquela que é oferecida a todas as pessoas, aquela que se preocupa com forma que cada aluno aprende, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem, respeitando as diferenças individuais e garantindo a todos o direito a educação.

### **5.2.2 Reflexões sobre a práxis pedagógica, recursos didáticos e metodologias importantes para o processo de inclusão.**

Nesta categoria de pesquisa procura-se conhecer a forma como os professores entendem a práxis pedagógica na sala de aula, bem como a utilização de metodologias e recursos pedagógicos que consideram relevantes para a configuração do processo de inclusão no ambiente escolar.

Na opinião da grande parte dos entrevistados, a práxis pedagógica do professor em sala de aula nos dias atuais é um desafio, devido à diversidade de público que eles atendem ao mesmo tempo, tendo que garantir a aprendizagem de todos independente de suas dificuldades de aprender.

Este fator pode ser evidenciado na fala de A1 (...) *“Hoje em dia a práxis pedagógica do professor é um desafio em mundo globalizado, tecnológico e com valores distorcidos, hoje o professor faz um pouco de tudo, para obter bons resultados”*.

Do ponto de vista do participante da pesquisa, percebe-se que o professor está encontrando muitas dificuldades para realizar o seu trabalho dentro da heterogeneidade da sala de aula, ou seja, atender crianças com as mais diversas situações de aprendizagem.

Os avanços na tecnologia e a globalização deveriam ser facilitadores da execução do trabalho docente, mas junto com todos esses avanços veio também o

aumento de responsabilidade do professor, em que ele tem que atender cada vez mais pessoas com culturas, crenças e experiências diferentes.

Nesta questão Nóvoa (1995), destaca que os educadores encontram-se em uma situação de difícil escolha, precisam reformular suas identidades. No entanto, essas mudanças requerem tempo, principalmente no que concerne a construção de uma cultura profissional e para que isto aconteça o professor deve assumir uma postura crítico-reflexiva.

Pode-se dizer então diante das análises do autor que o professor deve se adequar as exigências que a sociedade atual requer, ele precisa ser flexivo e polivalente, precisa rever suas práticas cotidianamente, para então alcançar seus objetivos, e assim desenvolver seu trabalho com sucesso.

Outra fala que merece ser destacada sobre esse eixo de pesquisa é sobre o que fundamenta a práxis pedagógica do professor, ou seja, a relação que se deve fazer entre a teoria e prática na sala de aula. B2 (...) *“Práxis pedagógica é quando o professor passa a viver a prática escolar e descobre que necessita adaptar muitas teorias para conseguir realizar o seu trabalho com sucesso”*.

Nesta afirmação do entrevistado é evidenciado que o professor precisa obter os conhecimentos da teoria da educação, mas só irão compreender o processo de ensino e aprendizagem na prática, pois somente a experiência os levará a questionar a forma como estão realizando seu trabalho a fim de aperfeiçoá-lo e isto deve ser um processo contínuo (PIMENTA, 1997).

Neste aspecto pode-se compreender que o professor deve está apto as mudanças e transformações que ocorrem na sociedade e para isso ele precisa passar por formações continuadas, que possibilite ele refletir sobre a execução de suas tarefas.

De acordo com Libâneo, (2001). É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade, aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, esta ideia central do conceito de formação continuada.

Pode-se entender que na formação continuada os professores podem refletir sobre as práticas que ele desenvolve na sala de aula, partilhar suas dificuldades e encontrando caminhos para desenvolver seu trabalho de forma que favoreça a aprendizagem dos alunos.

Diante deste aspecto é possível dizer que o professor deve desenvolver seu trabalho baseado sempre na reflexão, pois segundo Freire (2001), a reflexão deve ser

um elo entre teoria e prática e não basta apenas pensar e refletir deve haver uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre os seus desejos, vontades, histórias.

### 5.2.3 Recursos didáticos e metodologias importantes para o processo de inclusão

Sobre esta questão a maioria dos entrevistados enfatizaram que os recursos didáticos e as metodologias são utilizadas a partir da necessidade de aprendizagem da turma e que fazem uso sempre procurando auxiliar na interação dos alunos de maneira que eles possam adquirir conhecimentos necessários para seu desenvolvimento cognitivo.

*“Vai depender das características da turma, a partir disso faço uso dos procedimentos e metodologias mais adequados as necessidades da turma em geral e de cada criança especificamente. A minha maior dificuldade é criar estratégias de ensino que atenda a todos os alunos, com o currículo que já vem organizado, mas eu faço que eu poço para que meus alunos adquiram conhecimentos. B2*

“O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar um ensino que consiga atender todos os alunos ao mesmo tempo, considerando suas situações pessoais e características de aprendizagem”. (BEYER, 2006, p. 76)

Quando o participante da pesquisa destaca *“dificuldade é criar estratégias de ensino que atenda a todos os alunos” [B2]*. Pode-se dizer que o “uso de estratégias deve ser adaptados às realidades distintas dos alunos e professores, às demandas da comunidade e aos recursos disponíveis” (DESSEN e POLONIA, 2007, p. 22).

Sobre a organização do currículo escolar as autoras destacam que, ele deve “estabelecer objetivos e atividades, que facilite o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.” (p. 22)

Neste sentido é possível dizer são grandes os desafios do trabalho docente, principalmente ensinar dentro da proposta inclusiva que, destaca que “todos alunos devem aprender, independente das suas dificuldades e diferenças que apresentam, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas.” (UNESCO,1994).

Acredita-se que é na vivência com seus alunos que o professor vai percebendo a forma mais adequada de desenvolver o seu trabalho e ao trocar experiências vai contribuindo com a construção de conhecimentos, dessa forma a diversidade da sala de aula torna-se um ambiente enriquecedor de aprendizagem significativa aos indivíduos que fazem parte dela. Sendo assim, Tardif (2002) afirma que, o docente adquiri

conhecimentos no seu cotidiano, desenvolvendo seu trabalho com seus alunos em que ele vai construindo saberes através de suas próprias experiências.

Outros entrevistados são mais específicos quanto a utilização de recursos didáticos e metodologias, como na fala de B1:

*“Na tentativa de incluir os alunos nas atividades propostas na sala de aula eu utilizo várias metodologias como: organizar os alunos em grupos para eles realizarem as tarefas, rodas de conversas, atividades xerocadas e ajustadas, jogos, alfabeto móvel e outros que acho necessários na hora da realização das atividades. Acho que o professor deve tentar de tudo para que seus alunos aprendam.*

Uma das metodologias citadas acima que o entrevistado afirma que utiliza na sua sala de aula diz respeito a *“organizar os alunos em grupos para eles realizarem as tarefas.”* Esta é sem dúvida uma metodologia que, favorece a aquisição de conhecimentos, tendo em vista que os alunos ao interagirem trocam experiência e consequentemente ocorre a aprendizagem.

Segundo os estudos de Toledo e Martins, (2009), as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições para desenvolvimento do pensamento e da linguagem, quanto maior o grupo de relações em que a criança participar, melhor será seu desenvolvimento.

Ainda sobre este assunto os autores continuam afirmando que, o professor ao preferir trabalhos em grupos e oferecer materiais diversificados estará oportunizando a aprendizagem de todos e o desenvolvimento de cada um. (TOLEDO e MARTINS, 2009)

Outra fala que merece destaque sobre recursos didáticos e metodologia importante para o processo de inclusão é quando A1 destaca que *“para incluir todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem é necessário a preparação da equipe, disponibilidade de materiais adequados para o trabalho como os alunos”*.

Nesta afirmativa Toledo e Martins, (2009, p. 10), em suas análises afirmam que, *“o professor deve atuar como o envolvimento da escola, apoio da equipe pedagógica e recursos necessários para ele ensinar todos os alunos que compõem a heterogeneidade da sala de aula”*.

#### 5.2.4 Definições de deficiência intelectual e experiências escolares com alunos com deficiência intelectual

Grande parte dos entrevistados definiu a deficiência intelectual como uma dificuldade de aprender e compreender as coisas enfatizaram que é uma deficiência que já nasce com o cognitivo da criança. Como pode ser ilustrado com a fala de *BI* “Deficiência intelectual é uma deficiência que nasce com o cognitivo da criança, que dificulta a pessoa a aprender as coisas, a realizar tarefas que para outras seja fácil, é um retardo mental que a pessoa tem”.

Pode-se observar nesta fala que o entrevistado ainda está muito arraigado a terminologias que eram utilizadas antigamente, termos preconceituosos, como retardado mental, acredita-se que neste caso o entrevistado tenha utilizado este termo para explicar que a criança que apresenta deficiência intelectual tem o cognitivo menos desenvolvido do que as outras crianças ditas normais e por isso precisa de mais tempo e mais recursos didáticos para adquirirem a aprendizagem.

O fato é que em outro momento deste trabalho já foi apresentado a mudança da terminologia deficiência mental para a deficiência intelectual, assim como os impactos que o antigo termo causava nas pessoas. “O termo deficiência mental precisa ser eliminado das salas de aula, dos consultórios médicos, dos registros de caso, e eventualmente, do vocabulário do povo nas ruas” (SASSAKI, 2003 apud PEREIRA, 2012, p. 3)

Em outra parte da fala encontra-se um ponto chave que caracteriza a deficiência intelectual “como uma incapacidade de limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quando no comportamento adaptativo que são as defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento”. (PEREIRA, 2012, p. 6).

A autora destaca ainda que, a pessoa com deficiência intelectual tem suas funções intelectuais comprometidas, apresentam dificuldades em seu desenvolvimento, mas não podem ser excluídas do meio social por possuírem dificuldades em se adequar em seus contextos, o que elas precisam é de auxílio na estruturação e formulação de seus pensamentos.

Alguns professores entrevistados relataram que já passaram por experiências com alunos com deficiência intelectual e para a maioria deles foi uma experiência enriquecedora, em que houve troca de experiências entre todos envolvidos no processo de aprendizagem da sala de aula.

*“já trabalhei com crianças com deficiência intelectual e foi uma grande experiência, descobri e aprendi novas coisas, observei que elas precisam de estratégias e intervenções diferenciadas, proporcionado a interação com os demais, de maneira que faça sentido a construção do conhecimento de forma coletiva”.[A1]*

Nesta afirmação percebe-se que não há rejeição pela maior parte dos professores em receber alunos com deficiência intelectual nas suas salas de aula, os docentes estão incluindo e aprendendo a lidar com esses alunos de forma positiva. Trocando experiência e aperfeiçoando as práticas pedagógicas de acordo com necessidades de seus alunos.

Evidencia-se neste relato que os professores estão compreendendo que para desenvolver suas atividades educativas no contexto da sala de aula atendendo os diferentes estilos de aprendizagem de seu alunado, é necessário estratégias de ensino que favoreça a interação entre os mesmos e propicie a construção de conhecimentos através da coletividade.

Sabe-se que atender as necessidades educativas especiais não é uma tarefa fácil para o professor, ainda mais quando se trata de deficiência intelectual que as limitações estão no intelecto, no entanto quando ele realiza o seu trabalho pautado na inclusão, procurando meios para mediar o conhecimento de forma diversificada com certeza obterá sucesso.

Pode-se dizer neste aspecto que as crianças com deficiência intelectual aprendem, entretanto depende dos estímulos que lhes são oferecidos no seu ambiente de convivência. Para Pereira (2012), estes estímulos podem ser proporcionado pelas instituições sociais que são a família e a escola, que exercem um papel muito relevante no desenvolvimento humano das crianças, oportunizando-as, se desenvolverem a partir de respeito e de sua própria aceitação.

A minoria dos entrevistados apresentou certa dificuldade em trabalhar em salas de aula com alunos deficientes intelectuais inclusos. Os professores enfatizam que é difícil aceitar os alunos em suas salas de aulas, pois não sabem lidar com eles principalmente quando eles apresentam comportamentos agressivos.

*“Trabalho com um aluno com DI (Deficiência Intelectual), ele consegue realizar as atividades, mas tem que ser atividades diferenciadas e com recursos acessíveis, ele não conseguiu realizar as mesmas atividades propostas para os outros alunos da sala de aula. Ele não consegue acompanhar o mesmo rendimento da turma. É*

*muito difícil trabalhar com ele, principalmente quando ele está agressivo. é muito complicado lidar com esse aluno na minha sala de aula”. [B1]*

Neste aspecto Padilha (2004, apud MENDONÇA 2013, p. 19), destacam que, existem tendências no atendimento educacional que submetem os deficientes intelectuais a tarefas fora de contexto e pobres em conteúdo, e que valorizam o trabalho individualizado, acreditando ser o mais apropriado para conquistar a autonomia.

A partir dos estudos apresentados sobre inclusão, e dos relatos do entrevistado, é possível dizer que o docente que em plena era de inclusão ainda desenvolve seu trabalho desacreditando na capacidade e potencial de seus alunos em geral, precisa rever suas práticas para que possa desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de forma que seja significativa para todos os alunos.

Nesta perspectiva, Perrenoud (2002, p. 166) aponta que, “trabalhar com aprendizagem requer reflexões e reajuste constantes de nossos próprios processos. Para ensinar, precisamos rever nosso próprio modo de aprender, e de construir a experiência”.

Desta forma pode-se compreender que para realizar um trabalho com qualidade o docente precisa constantemente refletir sobre práticas educativas que dão certo e outras que ocasionam o fracasso do estudante, é necessário que o professor procure vencer os desafios existentes na sala de aula, buscando aprimorar suas metodologias e estratégias de ensino, valorizando o que os alunos são capazes de aprender.

### **5.2.5 Práxis e mediações pedagógicas que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual**

Nesta última categoria de pesquisa os entrevistados apontaram que algumas práxis e mediações pedagógicas são necessárias para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Para a maioria deles as mediações pedagógicas que podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, são as que proporcionam a oportunidade de construir conhecimento coletivamente, com atividades lúdicas que despertem o interesse dos alunos pela aquisição de conhecimentos.

*“Em minha opinião, as mediações pedagógicas que podem contribuir com a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual são aquelas*

*que o aluno constrói o conhecimento junto com os demais colegas, através do lúdico, onde eles ficam concentrados e interessados em aprender”. [B2]*

Neste sentido Mafra (2008, p. 16) enfatiza que, “o professor poderá possibilitar à criança com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento através da vivência, trocando experiência, propiciando uma educação mais lúdica e significativa”.

Educar através do lúdico contribui e influencia na formação da criança e do adolescente com deficiência intelectual, favorecendo um crescimento sadio, pois possibilita o exercício da concentração, da atenção e da produção do conhecimento; promovendo ainda, a integração e a inclusão social.(MAFRA, 2008, p.15)

Diante dessas afirmações pode-se constatar que o entrevistado está desenvolvendo um trabalho que irá possivelmente contribuir com o desenvolvimento humano de seu aluno. Pois está utilizando ferramentas que propicia o crescimento, a concentração e a produção de conhecimento a partir da relação com seus pares.

É importante frisar que utilizar a mediações pedagógicas pautadas no lúdico, não quer dizer que deve ser uma prescrição que o professor deve seguir para obter êxito com seus alunos com deficiência intelectuais e demais alunos, mas é uma alternativa que, pode-se tentar dentro do contexto da sala de aula.

Outros entrevistados apontaram que a práxis e mediações pedagógicas que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é a utilização de materiais concretos, adequação das atividades, um bom planejamento e ter o estudo de caso do aluno, bem como a participação da família.

*“A práxis e as mediações pedagógicas que podem contribuir com a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, em minha opinião, são várias como: realizar tarefas com materiais concretos, porque isso facilita a compreensão do aluno, conhecer o individual do aluno, planejar boas atividades e principalmente o apoio da família do aluno”. [B3]*

Nas falas dos participantes constata-se que diversas mediações pedagógicas são necessária para proporcionar um ambiente de aprendizagem as seus educandos, inclusive o com deficiência intelectual, e o trabalho pedagógico realizado com materiais concretos, é uma delas, pois contribui com o ensino e aprendizagem do aluno com



deficiência intelectual, pois esses alunos precisam visualizar, materializar o conteúdo, já que o abstrato não faz sentido para eles.

Contribuindo com esta ideia Teddê (2012, p. 29), em seus estudos destaca que “o deficiente intelectual precisa sim de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas não podemos esquecer que eles são, e o que eles mais necessitam além das intervenções, é que, nós acreditemos neles”.

No que concerne a fala do entrevistado “*conhecer o individual do aluno*” para poder realizar o seu trabalho de inclusão do aluno com deficiência intelectual assim como outras crianças no contexto da sala de aula, acredita-se que somente será possível se ela buscar parceria entre a escola e família.

Neste aspecto é importante frisar nos estudos de Jorge (2009, p. 6) que o “professor deve levar em conta que quando se trabalha com a família da criança o rendimento dela é diferenciado, pois elas precisam de apoio fora da escola, um trabalho realizado de forma coletiva, traz como consequência o desenvolvimento da criança”.

A autora Kelman (2010), destaca que, existem vários fatores que influenciam no desenvolvimento humano, que este ocorre em ambientes sociais como escola e família. Sendo a escola e a família duas instituições muito relevantes no desenvolvimento e aprendizagem humana, elas devem formar parceria para facilitar o trabalho do professor ao desenvolver o processo de aprendizagem com seus alunos.

No entanto Venturini e Santiago (2013) apontam em seus estudos que, um dos grandes desafios em realizar um trabalho inclusivo é lidar com pessoas de culturas diferentes, é estabelecer um elo entre escola e família.

Se professor puder realizar seu trabalho com a ajuda da família, dos alunos com deficiência intelectual, vai poder conhecer melhor o cotidiano do seu aluno e conseqüentemente irá traçar metas e criar estratégias de ensino que irão favorecer o desenvolvimento de seus alunos.

No entanto, se não possível estabelecer essa parceria, o professor terá que desenvolver mediações pedagógicas com base em experiências, considerando sempre as diferenças individuais, as limitações, as necessidades e capacidades de desenvolvimento de seus alunos com deficiência intelectual.

Segundo Werneck (1992) o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, depende das habilidades do mesmo, a capacidade de avanços que ele apresenta e métodos e estratégias utilizadas pelo professor no processo de aprendizagem.

Diante das falas e das análises realizadas sobre a práxis e a mediações pedagógicas que contribuem com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, percebeu-se que o professor pode utilizar vários métodos, estratégias de ensino, recursos pedagógicos entre outros recursos que o ajude a fornecer um processo de ensino e aprendizagem significativo, garantindo o desenvolvimento do seu aluno.

## 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho visou-se compreender como práxis pedagógica dos professores podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em salas de aula inclusivas. Verificando possíveis resistências ao processo de inclusão por parte dos educadores, observando os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Os resultados da pesquisa indicam que a maioria dos professores não resistem a inclusão de alunos com deficiência intelectuais em suas salas de aulas.

Nas observações percebeu-se que grande parte dos professores utilizam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual os procedimentos didáticos e metodológicos, voltados para realização de atividades de alfabetização.

Evidenciou-se que, os professores reconhecem a importância da inclusão escolar, sabem das suas responsabilidades enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem e apresentaram-se dispostos a atender as necessidades educacionais especiais, garantindo assim o direito a educação.

Percebeu-se através das falas dos participantes e observações que já houve muitos avanços no campo educacional, principalmente no que concerne a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, a estrutura física da escola ficou mais acessíveis com rampas, banheiros adaptados, construção de salas de recursos de atendimento educacional especializado-AEE.

Contatou-se ainda que os professores vem respondendo positivamente às ações que estão sendo desenvolvidas em prol da inclusão, embora ainda persistam situações que dificultam a realização destes profissionais da educação, como, por exemplo, a falta de apoio da coordenação pedagógica, recursos didáticos e materiais concretos que podem facilitar na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

De modo geral foram apontados alguns desafios na realização da práxis pedagógica, no entanto, os docentes procuram vencê-los aperfeiçoando suas práticas de ensino, utilizando metodologias e recursos didáticos que possibilitem a aquisição do conhecimento por todos os seus alunos.

Identificou-se ainda que muitos docentes estão no caminho certo da inclusão, mais ainda precisam avançar muito para que todos os alunos sejam de fato incluídos no contexto da sala de aula.

Uma das mudanças que se faz necessário para que a escola se torne de fato, um ambiente inclusivo é referente o currículo que deve ser organizado e pensado de forma flexível para poder atender todas as necessidades de aprendizagens dos educandos.

Pois uma escola que pretende desenvolver seu trabalho dentro da inclusão, deve respeitar as diferenças individuais de cada aluno, sempre procurar estratégias de melhorar suas práticas, e o ponto fundamental que deve ser tocado é na postura do professor.

Neste trabalho percebeu-se a importância da parceria entre a família e a escola como contexto de desenvolvimento humano, em que ambas são ambientes socializadoras e, portanto, são fundamentais para o crescimento das pessoas. Quando elas trabalham juntas podem contribuir com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne a inclusão de alunos com deficiência intelectual, a maioria dos entrevistados afirmam que procuram estratégias de ensino, como materiais concretos e formas coletivas e lúdicas para despertar o interesse desses alunos pela aprendizagem.

Nesta perspectiva, percebeu-se que muitos professores precisam participar de formação continuada especificamente para aprenderem a lidar diretamente com as necessidades educacionais dos alunos, para que eles possam recorrer às informações e aos conhecimentos adquiridos no curso sempre que estiverem em suas salas de aulas alunos deficientes intelectuais inclusos.

Acredita-se que a formação continuada busca contribuir para melhoria da ação docente não fundamentalmente como resultante da assimilação procedimentos e saberes, mas como fruto da formação de intelectuais comprometidos com certos ideais educacionais públicos e comuns, ou seja, como profissionais da educação pública capazes de pensar e desenvolver formas específicas de traduzir esses ideais em práticas concretas e contextualizadas, pensando sempre no bem estar dos seus alunos.

Assim a realização da pesquisa possibilitou compreender a práxis pedagógica dos professores, a utilização de recursos pedagógicos, e como os mesmos contribuem com processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual.

## REFERÊNCIAS

BEYER, H.O. **Educação Inclusiva ou integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos com rupturas paradigmáticas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006, 2ª edição. p. 86.

BRASIL. Senado Federal. **Diretrizes e bases da educação nacional- LDBEN**, 9394/96.

CARREIRA, T. **Marcas de identidade e qualidade em educação**. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "INVESTIGAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO", ., 1999, Porto. *Anais...* Porto: Fundação Calouste Gulbenkian/Instituto de Inovação Educacional/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 1999. p. 37-40.

CARVALHO. E. N. S. de. **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento-AAIDD**, Brasília, 2010. Não publicado.

CIRILO, M. A. **Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo**. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2008.

COELHO C. M. Madeira, **Concepções sobre o processo de inclusão**: a expressão de seus atores, *Revista Linhas Críticas*, v. 9, n. 16, pp. 87-104. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, dez 1995.

COELHO, Cristina M. Madeira. **inclusão escolar**. In: MACIEL, D.; BARBATO, S. *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. Brasília: UnB, 2010.

DA SILVA ANTUNES, Inezita *Formação docente: perspectivas segundo a metodologia da práxis*. S/D

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. *Revista Paidéia*, v. 17 N. 36 Ribeirão Preto, jan./abr.2007.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **Ressignificando as práticas pedagógicas da escola comum na perspectiva da educação inclusiva**. In: *Anais do IX Seminário capixaba de educação inclusiva – Resignificando conceitos e práticas: a contribuição da produção científica*. Vitória: UFES, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997. In. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALLO, Silvio; **Transversalidade e educação**: pensando uma educação não disciplinar. In: O sentido da Escola. ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (orgs.)

GUADAGNINI. Larissa; DUARTE Márcia **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM CLASSES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO** IN: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 05 a 07 novembro de 2013. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/.../AT01-086.pdf>. Acesso em 05/11/2015.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

JORGE. Juliana Cristina. **DEFICIENCIA INTELLECTUAL. Um novo olhar**. Lins – SP. 2009. Disponível em <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/.../CC34959031867.pdf>. Acesso em 01/10/2015.

KELMAN, Celeste Azulay. **Sociedade, educação e cultura**. In: Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar (Maciel & Barbato, 2010), disponível em arquivo pdf na biblioteca do curso.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. - Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 260.

LOPES. Esther, MARQUEZINE. Maria Cristina, **Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set., 2012.

MACIEL, D.; Barbato, S. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: UnB, 2010.

MACIEL, Diva Albuquerque.; RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares. **Metodologia e construção do conhecimento: Contribuições para o estudo da inclusão** In:

MACIEL, D.; BARBATO, S. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: UnB, 2010.

MAFRA, Sônia Regina Corrêa. **O lúdico e o desenvolvimento Intelectual da criança deficiente intelectual**,. IN: Secretaria Estadual de Educação, Superintendência da educação, Diretoria de Políticas e programas Educacionais programa de desenvolvimento educacional. 2008. Disponível em [http: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf). Acesso em 09/10/2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. IN: Revista de Estudos Jurídicos, n. 26, 2004, jul/set.

MEC/SEESP. Lei da Acessibilidade (Lei 10.098). **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Brasília/DF, 2001. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf).

MENDONÇA. Ana Abadia dos Santos, **INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: Ação de diretores e/ou gestores educacionais** In: VI Seminário Nacional de Educação Especial: Uberlândia-MG, 08 a 12 de dezembro de 2014. Disponível em: [http: www.cepae.faced.ufu.br/.../5\\_inclusao\\_de\\_alunos\\_com\\_deficiencia\\_intel.pdf](http://www.cepae.faced.ufu.br/.../5_inclusao_de_alunos_com_deficiencia_intel.pdf) Acesso em 05/11/2015.

MENDONÇA. Fabiana Luzia de Rezende. **Entre concepções docentes e práticas pedagógica: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2013. p. 30

MONTEIRO, Dione Simeão. 1 PENA, Perciliana 2 OLIVEIRA. Silvana Florindo Castro De. FERREIRA, Zeila Miranda. **Prática pedagógica, saberes docentes e formação contínua em questão educational practice, knowledge and teacher training in question**, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: **teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES:

REALIDADES E PERSPECTIVAS, 1., 1991, Aveiro. *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Isolina. **A reflexão e o professor como investigador**. Disponível em <http://www.fc.ul.pt/redeic/textos%20teoria/02-oliveira-serras.doc>, acesso em 05-09-2015.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na Educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

PEREIRA, Josiane Eugênio. **A INFÂNCIA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ALGUMAS REFLEXÕES**. In: IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da região sul 2012. Disponível [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/.../08\\_17\\_53\\_2044-7334-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/.../08_17_53_2044-7334-1-PB.pdf). – UNESCO. 1. PROSUP/CAPE. Acesso em 10/10/2015.

PERRENOUD, P. et al. GATHER, M.; MACEDO, L. de.; MACHADO, N. J.; ALESSANDRINI, C. D. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**.-Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p.120.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Revista de Educação AEC, ano 26, nº 104, p. 45-61, 1997.

SACRISTÁN J. G. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática**. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Educação inclusiva: práticas de professores frente a deficiência**. RN, 2012. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN. Disponível em <http://www.ppged.ufrn.br/...%202012/Teresa%20Cristina%20Coelho%20dos%20...> Acesso em 20 de outubro de 2015.



SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que tem deficiência?** VIDA INDEPENDENTE: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Integração e Inclusão:** do que estamos falando? Temas sobre Desenvolvimento, v.7, n.39. 1998.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE, 1992.

SILVA, D. N. H.; MENDONÇA, F. L. R.; MIETO, G. de M. **O processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual:** contradições e desafios nos modos de aprender e ensinar. In: MACIEL, D.; BARBATO, S. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: UnB, 2010.

SILVA, D. N. H.; RIBEIRO, J. C. C.; MIETO, G. de M. **O fracasso escolar.** In: MACIEL, D.; BARBATO, S. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: UnB, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TÉDDE, Samantha. Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão / Samantha Tédde. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

TOLEDO, Elizabete Humai de.; Martins, João Batista. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky.** In: Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, III encontro Sul Brasileiro de Psicologia. 26 a 29 de outubro de 2009-PUCPR. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3298-1675.pdf>. Acesso em 05/10/2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VASCONCELLOS, C. S. (1993). **Construção do Conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco.

VENTURINI, Angela Maria.; SANTIAGO, Mylene Cristina. **DIMENSÕES DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: O DESAFIO DE GARANTIR O DIREITO À APRENDIZAGEM E À PARTICIPAÇÃO.** In: Seminário Internacional Inclusão em

Educação: Universidade e Participação 3. 13,14 e 15 de 2013. Rio de Janeiro-Brasil. Disponível em <http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSM82B16.pdf>. Acesso em 04/10/2015.

VIGOTSKY, I. S Fundamentos da defectologia (obras escolhidas). Madrid: Visos. 1997. v. 5

VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.N; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícon, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995. Obras completas. Tomo V. (Originalmente publicado em 1930).

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas –Tomo Cinco: Havana,Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo: um Livro sobre o portador de Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1992.

## **ANEXOS**

## ANEXO A - Aceite institucional



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

## Aceite Institucional

O (A) Sr./Sra. \_\_\_\_\_ (nome completo do responsável pela instituição), da \_\_\_\_\_ (nome da instituição) está de acordo com a realização da pesquisa

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ responsabilidade do(a) pesquisador(a) \_\_\_\_\_, aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no Instituto de Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Prof. Doutor/Mestre. \_\_\_\_\_.

O estudo envolve a realização de \_\_\_\_\_ (entrevistas, observações e filmagens etc) do atendimento \_\_\_\_\_ (local na instituição a ser pesquisado) com \_\_\_\_\_ (participantes da pesquisa). A pesquisa terá a duração de \_\_\_\_\_ (tempo de duração em dias), com previsão de início em \_\_\_\_\_ e término em \_\_\_\_\_.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo do responsável pela instituição), \_\_\_\_\_ (cargo do(a) responsável do(a) nome completo da instituição onde os dados serão coletados, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

\_\_\_\_\_ (local), \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (data).

\_\_\_\_\_  
 Nome do (a) responsável pela instituição

\_\_\_\_\_  
 Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

## ANEXO B - Carta de Apresentação



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS  
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

---

**Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB**

**Polo:** \_\_\_\_\_

**Para: o(a): Ilmo(a). Sr(a). Diretor(a)** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_

**Carta de Apresentação**

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos apresentando a V. S<sup>a</sup> o(a) cursista pós-graduando(a)

\_\_\_\_\_ que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos no telefone: (061) 3107-6911.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Coordenador(a) do Polo ou Professor(a)-Tutor(a) Presencial

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar: **Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Diva Albuquerque Maciel**

**ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a equipe escolar – TCLE**

Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**


---

Senhor(a) Professor(a), gestor e pais ou responsáveis,

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre \_\_\_\_\_. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de \_\_\_\_\_ (*explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.*)

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como \_\_\_\_\_ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone \_\_\_\_\_ ou no endereço eletrônico \_\_\_\_\_. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Professor

Nome do Professor: \_\_\_\_\_

E-mail(opcional): \_\_\_\_\_

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE – A - Roteiro de entrevista semi-estruturada**

### **Identificação**

- 1) Nome:
- 2) Identificação fictícia:
- 3) Sexo:
- 4) Idade:
- 5) Função:
- 6) Localização de moradia: Tem filho (s)? Idade (s):
- 7) Religião:
- 8) Escolaridade (Formação):
  
- 9) - O que é inclusão escolar para você?
  
- 10) - Fale sobre a práxis pedagógica do professor em sala de aula?
  
- 11) - Fale sobre procedimentos didáticos e metodológicos importantes para incluir todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem?
  
- 12) - Comente sobre dificuldades encontradas para desenvolver um trabalho inclusivo?
  
- 13) - O que você sabe sobre deficiência intelectual?
  
- 14) - Fale sobre a sua experiência com alunos com deficiência intelectual:
  
- 15) - Quais mediações pedagógicas podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual:
  
- 16) - Você já presenciou práxis pedagógicas que contribuem para o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual? Relate